

LA GRAMÁTICA EN LA NOTICIA: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN LA CLASE DE LENGUA

Lucas Gagliardi

Universidad Nacional de La Plata

lucas.lenguayliteratura@hotmail.com.ar

Resumen

La enseñanza de la lengua y la literatura en la provincia de Buenos Aires (Argentina) enfrenta un desafío teórico y metodológico propuesto por el diseño curricular en vigencia: enfocar el trabajo con el lenguaje desde el uso (o “Prácticas del Lenguaje”, denominación escogida para el currículum) y evitar poner el énfasis en la lengua como sistema. En el caso particular de la gramática, se plantea que esta sea subsidiaria respecto de las prácticas e introducida como objeto de reflexión para repercutir en el uso. Esta propuesta genera interrogantes para la tarea docente teniendo en cuenta las tradiciones de enseñanza y formación docente preponderantes en Argentina. En este trabajo proponemos una metodología para el abordaje de los contenidos gramaticales en relación con el texto-discurso. Para ello analizaremos dos situaciones de enseñanza: una basada en la tradición estructuralista y otra en un enfoque circunstanciado (Cuesta, 2012). Sostenemos que este segundo abordaje de la gramática, en el cual se ponen en juego la investigación y la reflexión en torno a los solapamientos entre semántica, pragmática y morfosintaxis, genera mejores resultados en los aprendizajes significativos de los estudiantes y permite avanzar hacia la concreción de la propuesta curricular.

Palabras clave: Gramática, discurso, didáctica de la lengua, escuela secundaria, metodología de enseñanza.

Abstract

Language and Literary education in the province of Buenos Aires (Argentina) faces a theoretical and methodological challenge aroused by the curriculum: language education should be focused on the uses of language rather than on langue. In the case of grammar, the curriculum establishes that it should be held as secondary to training in uses of language and be introduced as useful knowledge for re-

vision and reflection. This proposal generates questions, as traditional education is not easily reconcilable with the formation of teachers in Argentina. In this article, we propose a teaching methodology to work with grammar and text-discourse. In order to do so, we analyze two educational experiences: first, one which follows the tradition of structural linguistics; then, one based on the lines of a circumstanced perspective (Cuesta, 2012). We argue that the second experience and its methodology provide a better option for developing significant learning on students regarding the integration of morphology-syntax, semantics and pragmatics, which constitutes a progress towards the concretion of the curriculum's proposition.

Keywords: Grammar, discourse, didactic of language, secondary school, teaching methodology.

Introducción

A partir de la Ley de Educación Federal sancionada en 1993, ingresó oficialmente en la escuela argentina una serie de saberes englobados dentro del llamado “enfoque comunicativo” (Cassany, 1999) principalmente, un cuerpo de conocimientos textualistas-discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos; también comenzaron a ser adoptados géneros periodísticos (crónica, noticia, entrevista) por las propuestas de los docentes y editoriales que buscaban incorporar los Contenidos Básicos Comunes (CBC) implementados por la nueva ley. A dos décadas de dicha reforma (y con otra en 2006),¹ se registra una continuidad con los mencionados objetos y saberes en pro-

¹ Nos referimos a la Ley Nacional de Educación 26.206 que se traduce en leyes provinciales y diseños jurisdiccionales. En el caso analizado, la enseñanza de la lengua materna en la asignatura Prácticas del Lenguaje queda bajo las prescripciones de los diseños curriculares para la provincia de Buenos Aires.

puestas y representaciones acerca del trabajo docente. También persiste un imaginario en torno al trabajo con la gramática que quedara consolidado con la reforma de 1993: un desplazamiento de los contenidos gramaticales oracionales hacia los del nivel textual-discursivo (Otañi, 2010; Pérez y Rogeri, 2007). De acuerdo con Riestra y Tapia (2014), la tendencia en materia curricular a partir de la reforma educativa de 2006 muestra los ecos de una orientación comunicativa y sugiere la integración de la gramática con la reflexión acerca del uso. Sin embargo, el análisis del “trabajo docente” (Cuesta, 2012; 2015; 2016; Viñao, 2002) como el de las propuestas editoriales (Negrín, 2009) muestra la dificultad para reconciliar dichos cuerpos de saber; sumando así una complejidad al conflicto entre saberes pedagógicos y saberes docentes (Cuesta, 2016).

Sostenemos que para hacer posible integrar la gramática con otros saberes disciplinares en los espacios curriculares, es preciso reflexionar acerca de la metodología de enseñanza y no solo concentrarse en las teorías lingüísticas de referencia que incidirían sobre la práctica docente desde una perspectiva aplicacionista (Bronckart y Schneuwly, 1996). Dado que a nuestro parecer, la Didáctica de la Lengua y la Literatura posee un carácter inherentemente ecléctico en cuanto a los aportes que toma de las producciones científicas, nuestro interés se focalizará en la reflexión metodológica. En este artículo presentamos el análisis de dos experiencias educativas; a partir de las mismas se busca indagar en las posibles vinculaciones entre conocimientos gramaticales y géneros discursivos (periodísticos) para propiciar aprendizajes que permitan a los alumnos utilizar el conocimiento gramatical como una herramienta reflexiva. A partir del análisis de las experiencias y sus resultados propondremos las bases para una metodología de enseñanza.

1. Marco teórico

En torno a la Didáctica de la Lengua

Concebimos la Didáctica de la Lengua (DDL) como una disciplina de intervención; por este motivo, la investigación didáctica debe dar cuenta de aspectos que inciden en la práctica educativa de la disciplina (Bronckart y Schneuwly, 1996). La DDL se inserta dentro del marco más amplio del trabajo docente, una perspectiva que toma en cuenta los factores que pueden incidir sobre la tarea del profesor y sus complejas articulaciones. Al respecto, nos resultan pertinentes las categorías de Riestra y Tapia (2014): *trabajo prescripto* (el que las políticas educativas organizan para el docente), *trabajo representado* (el que el docente considera que lleva o debe llevar a cabo) y *trabajo real* (el

que sucede efectivamente dentro de la clase). Estas categorías nos permiten deconstruir el entramado en el cual se sitúan los participantes de la educación formal.

En relación con este punto, seguimos los planteos de Cuesta (2012, 2016) para quien Lengua y Literatura constituyen una “disciplina escolar” con una historia, política y desarrollos intelectuales que le son propios. Dice la investigadora respecto de las implicaciones metodológicas de una didáctica específica concebida de este modo que “Ya no se trata de una teoría aplicada en un método, sino de una metodología articulada en la construcción de un marco teórico que, a la vez, se señala mutua y constantemente sus alcances y límites” (2012, p.72). Postula que la metodología de enseñanza debe ser *circunstanciada* y que

[...] se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas (p.56).

Una DDL circunstanciada nos permite tanto producir investigaciones que den cuenta del complejo tejido de la disciplina escolar como elaborar propuestas que también lo hagan. Se vuelve necesario zambullirse en el cotidiano escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983) no para señalar una mera reproducción sino para encontrarle sentido a las prácticas y proponer posibles alternativas llegado el caso.²

En cuanto al abordaje de la gramática, desde esta perspectiva se concibe como una construcción ecléctica (Gagliardi, 2015) atravesada por los aportes de diferentes teorías lingüísticas de referencia,³ sin que estas supongan un condicionamiento para la enseñanza en un sentido aplicacionista. Recuperamos el objetivo de construir una gramática pedagógica específicamente pensada como sustento teórico-metodológico para la enseñanza de la

2 Por ejemplo, registrar que en la escuela suela enseñarse la gramática por medio del análisis sintáctico de acuerdo con los lineamientos del estructuralismo no implica condenar ni reproducir *per se* dicha situación sino partir de la base de que ese hecho existe y que nos proporciona una base para proponer alternativas y sustentar nuevas prácticas.

3 La historicidad de la gramática y su enseñanza en el caso argentino marcada por el prominente impacto de las concepciones estructurales a partir de la década de 1960 ha sido abordada por Riestra (2008).

lengua materna. Para ello nos resultan valiosos los aportes de equipos de investigación como GREAL y GIEL⁴ en España. Dentro de la producción destacamos la contribución de Camps y Zayas (2003), quienes proponen la secuencia didáctica como organizadora de la enseñanza de la gramática. Los autores definen tipos de secuencia entre los cuales destacamos aquellos donde se pone el énfasis en la investigación llevada a cabo por los estudiantes en torno a un corpus para explicitar el funcionamiento de la lengua. En el marco de estos modelos de trabajo, la gramática interactúa con aspectos ligados a la construcción de significados y sentidos (semántica, pragmática), por lo cual se vuelve viable pensar en una “entrada por el significado” al abordaje de las unidades lingüísticas. Este último aspecto también puede justificarse desde los aportes de Angenot (2010) para quien el entrevero de la discursividad social es donde se producen los sentidos e interpretaciones y que dichos sentidos son co-inteligibles. Los discursos sociales poseen sus propias “gramáticas de discursivización” (2010) que generan formas de interpretación o regímenes de sentido y pueden manifestarse en la lengua, entre otros sistemas posibles. Estas gramáticas de discursivización frecuentemente constituyen “repertorios tópicos”, formas más o menos estereotipadas y estables de vehicular sentidos y permiten un abordaje crítico de la lengua. El discurso periodístico, como se verá, permite ser pensado según estas categorías dado que la construcción de sentido en el mismo se co-construye por medio de algunas características verbales.

En torno a los diseños y manuales

Desde una DDL circunstanciada, consideramos que la unidad fundamental de análisis se encuentra en la interacción; en esto seguimos los aportes de Bronckart (2007) y el interaccionismo sociodiscursivo. Por este motivo, el análisis de materiales educativos como los manuales y los lineamientos curriculares posee un carácter complementario si queremos dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje reales; es decir, no concebimos estos objetos de investigación como determinantes en las prácticas docentes efectivas aunque sí como orientaciones de sentido.⁵

4 Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas y Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas respectivamente.

5 Esto se debe a que no siempre son instrumentados por los docentes y, como comprueban Rockwell (1995) y Negrín (2009), la interacción en la clase produce reacomodamientos en el uso de los libros de texto. De un modo similar, Bronckart y Schneuwly (1996, p.74) relativizan la utilidad didáctica de los postulados científicos como los de la psicolingüística,

En el caso estudiado tomamos en cuenta los diseños curriculares (DC) de la materia Prácticas del lenguaje (PDL). El DC posee continuidad con la caja curricular de la escuela primaria en tanto utiliza la misma denominación y muestra las huellas de “encastres teóricos” (Cuesta, 2012) entre el enfoque psicogenético para la alfabetización y teorías lingüístico-textualistas. El diseño en cuestión, como los de otras jurisdicciones (Riestra y Tapia, 2014), concibe el trabajo en torno al uso como contenido:

Llamaremos prácticas del lenguaje⁶ a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

(p.356)

La definición nos sitúa en el ámbito del uso y su filiación puede encontrarse en Bautier & Bucheton (1997), de acuerdo con la producción académica que sustenta el diseño (Dib y Rubalcaba, 2007). El desplazamiento va desde la idea de lengua (entendida por el diseño en su definición saussureana) hacia un “aprender a partir del uso”; se desestima así el protagonismo de las teorías lingüísticas como organizadoras de los contenidos (las cuales cumplían esa función en los CBC). El DC menciona también que “confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores” (DGCyE, 2008, p.353). De este modo, los contenidos se enuncian como prácticas mediante infinitivos. Por ejemplo, en el diseño para 2º año se incluyen dentro del apartado referido a la gramática (2008):

- *identificar* en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la disposición de las estructuras sintácticas de la lengua española en general y en cada género en particular, en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc.

cuyos estudios suelen darse en situaciones aisladas y descontextualizadas del aula, en cuanto a la lectura y la gramática. Por ese motivo, tampoco los conocimientos científicos podrían ser determinantes *per se* en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

6 Para un análisis detallado de las dificultades que implica el concepto de “práctica del lenguaje” como objeto de enseñanza, véase Cuesta (2012, 2015).

- *observar* el funcionamiento de la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde éstos cobran sentido. (p.361)⁷

En continuidad con los CBC, se propone que la gramática sea trabajada como herramienta ligada a las revisiones de la producción textual (Otañi, 2010; Pérez y Rogeri, 2007) y, de ser posible, a partir de lo que emerge en la interacción en el aula. Se suprime la posibilidad de que la gramática pueda constituir un conocimiento en sí mismo (Bronckart y Schneuwly, 1996; Di Tullio, 1997).

La propuesta del DC genera algunos interrogantes y dificultades para la tarea docente:

- En primer lugar, dado que no se organizan los contenidos a partir de cuerpos de saberes de la lingüística (disciplina que los docentes tienen como marco referencial debido a su formación), sino por prácticas que aumentarían en dificultad cada año (DGCyE, p.358),⁸ se dificulta la secuenciación de contenidos en cada uno de los tres años de la secundaria (es decir, aquellos en los que se dicta PDL). De este modo, puede ocurrir que los docentes planifiquen la enseñanza con superposiciones de contenido (por ejemplo, que se termine trabajando las categorías léxicas sustantivo adjetivo y verbo o la sintaxis de la oración simple cada año con los mismos grupos desde cero). Una posible solución (implementada en el marco de iniciativas de cada escuela) es que los docentes del área realicen acuerdos institucionales para repartir los contenidos por año, lo cual resulta harto dificultoso por factores de diverso orden.
- Si los saberes docentes no encuentran en el currículum elementos para enmarcar tanto sus prácticas como los cuerpos de saber que han transitado en su formación, se produce incertidumbre respecto de la tarea a llevar a cabo. La enunciación de los contenidos como prácticas contribuye a esto.
- Cuerpos de saber tales como la gramática oracional resultan de por sí difíciles de relacionar con el ámbito discursivo a partir de las teorías transitadas en la formación (generalmente de corte formal como el

estructuralismo, la lingüística chomskiana); más difícil aún resulta una trasposición didáctica marcada por el precepto de que la gramática deba abordarse a partir de usos antes que con un criterio sistemático en la programación de la enseñanza.

Dado que el DC no ofrece propuestas concretas que ayuden a los docentes a resignificar su tarea, estos quedan en posición de traducir sus postulados en experiencias educativas marcadas en muchos casos por la falta de claridad. Dentro de este marco, las producciones del mercado editorial escolar podrían verse como un posible instrumento al cual los profesores recurrirían para encarar su tarea. Aunque el uso de manuales no sea condicionante, es cierto que debemos realizar una mirada acerca de los mismos.

Siguiendo las líneas de investigación reseñadas por Negrín (2009) para el análisis de manuales, lo primero para destacar es que los manuales argentinos se editan en tiradas nacionales que deben poder absorber la complejidad de diseños curriculares diversos y estructuras escolares fragmentadas. De este modo, no es extraño encontrar manuales cuyo título sea *Lengua y Literatura* y el subtítulo *Prácticas del lenguaje*. Desde el punto de vista estructural, la recurrencia más destacable es la separación de los contenidos gramaticales con respecto a las unidades que se configuran a partir de textos literarios o de géneros discursivos; los contenidos de gramática oracional frecuentemente aparecen ordenados en secciones como “Gramática y normativa” junto a los de puntuación y ortografía. Esta separación, lejos de constituir una propuesta editorial que respondería a los parámetros del DC (por ejemplo, unir la reflexión de la lengua con la de la literatura) atomiza los contenidos. Pasaremos a analizar de un modo más detallado los contenidos que las clases analizadas trabajan y cómo aparecen en las propuestas de los manuales escolares.

En torno los contenidos: sujeto y significado

Dijimos que la estructura de los manuales fracciona la gramática respecto de otros contenidos lingüísticos (como el discurso periodístico) y de los literarios; una inspección del apartado dedicado a lo gramatical muestra que los contenidos abordados en las clases (funciones sintácticas, diátesis) aparecen fuertemente separados entre sí. Además de esto, la orientación metodológica de los manuales suele ser en casi todos los casos revisados, deductiva; es decir, que se parte de una definición para pasar luego a una ejercitación donde se apliquen las premisas. Este modo de organización es afín al que describimos para la

⁷ Los destacados son de mi autoría.

⁸ Esta concepción recursiva y gradualista de los contenidos es propia del enfoque psicogenético. Hasta la reforma de 2006, solo era utilizada como organizadora del currículum de primaria; su ingreso a los lineamientos para la educación secundaria supone un cambio insoslayable para cualquier análisis curricular en tanto muestra el ingreso de una nueva línea de investigación y propuesta a la tradición escolar de dicho nivel.

metodología de enseñanza ligada al estructuralismo escolar (Riestra, 2008).

Observemos la definición de sujeto que figura en algunos casos que relevamos:

El sujeto es la parte de la oración bimembre cuyo núcleo (sustantivo) concuerda en número y persona con el verbo núcleo del predicado. (Avendaño y otros, 2013, p.148).

El sujeto puede ser un sustantivo propio (...), una construcción sustantiva (...), un pronombre personal (...), un pronombre demostrativo o indefinido (...). Cualquiera de ellos debe concordar en número con el verbo de la oración (Archanco, 2015, p.23).

Lo primero a destacar es que en verdad el concepto es identificado por sus rasgos morfosintácticos antes que ser definido en su esencia. Se soslayan también aquellos casos excepcionales en los cuales la concordancia no se puede aplicar como parámetro de reconocimiento. Existe además una ausencia de reflexión acerca de las dimensiones semántico-pragmáticas que pudieran ayudar a identificar esta función en muestras concretas. Por ejemplo, la diferencia entre un famoso titular de noticia argentina ("La crisis causó dos nuevas muertes")⁹ y una posible reformulación con la misma estructura ("La policía bonaerense causó dos nuevas muertes"), muestra que en el primer caso el sujeto es presentado con el rol temático de fuerza o causa, lo cual oculta los rasgos humanos de los responsables del hecho a diferencia de la segunda posibilidad. Estos aspectos, lejos de resultar anecdóticos, podrían ser tomados en cuenta para analizar la construcción de sentido que subyace a la elección de formas lingüísticas de acuerdo con lo que hemos señalado a partir de Ange-not (2010). Por otro lado, el sujeto tácito es definido sólo como una elipsis, lo cual tampoco da cuenta de las posibles estrategias pragmáticas detrás de esa omisión.

Constatamos una situación similar a la que describen Poggio y Funes (2015) en relación a los manuales para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires: "[...] el ejercicio apunta a aplicar los criterios morfológicos y sintácticos a la clasificación de palabras bajo el argumento de que el criterio semántico ("los sustantivos denominan seres, objetos y lugares") es insuficiente.

9 La noticia, publicada por el diario argentino Clarín en 2002, cubría el asesinato de los militantes Kosteki y Santillán en el marco de la masacre de Avellaneda. Los responsables del asesinato, condenados en 2006, fueron efectivos de la policía de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto a los otros contenidos involucrados en las clases relevadas, la voz pasiva y activa suelen ser presentadas en términos de diferencias estructurales (y con la aparición de la función complemento agente) pero sin prestar mayor atención a sus efectos en la presentación de la información. En los géneros periodísticos, donde la función informativa es crucial, las categorías mencionadas pueden dar cuenta de las estrategias comunicativas implementadas para dosificar la información.

Al tener esta función, trabajar los contenidos mencionados como parte de la configuración verbal genérica cobra mayor significado en tanto responde desde la gramática a necesidades semántico-pragmáticas (Rodríguez Gonzalo, 2011) y atender a la dimensión ideológica del lenguaje.

2. Metodología

El muestreo se realizó durante la segunda mitad de 2017; las muestras son registros etnográficos de clases que se tomaron en dos cursos de 2º año de la escuela secundaria y se complementan con otros materiales que detallaremos.

Por un lado, se registraron clases en la EES N° 46 de La Plata, una institución pública ubicada dentro del casco urbano de la ciudad; la población escolar está conformada por alumnos de sectores sociales medios y populares con dificultades económicas en algunos casos. Por el otro, en el Instituto San Benjamín (ISB), una escuela secundaria parroquial privada ubicada en la localidad de Los Hornos (parte del municipio de La Plata). En este caso, la mayoría de los alumnos proviene de familias de los sectores medios con formación profesional o empleo en comercios de la zona (ver tabla 1).

En las clases del ISB se utilizó una metodología deductiva ligada a la tradición del estructuralismo escolar debido al arraigo de esta metodología en la trayectoria de los estudiantes, quienes en su mayoría han cursado la primaria en la misma institución, y de los docentes que habían tenido hasta el momento. En el caso de la EES N° 46, dado que constatamos una formación previa más ecléctica, optamos por encarar la propuesta según la metodología circunstanciada. En cada institución se observaron dos clases. Los docentes de ambos cursos acordaron los contenidos (incluyendo el hecho de que buscarían responder al DC integrando gramática y texto-discurso) y dieron forma al trabajo práctico con el cual se realiza parte de la evaluación (ver anexo).

En cuanto a la técnica del registro etnográfico, seguimos a Rockwell (2009) y Cuesta (2012). Consideramos esta técnica más pertinente que otras como la entrevista

individual a los alumnos para dar cuenta de sus aprendizajes (Oriol, Guasch y Ribas, 2013) por dos motivos: en primer lugar, porque la interacción registrada en el aula se acerca¹⁰ a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las operaciones llevadas a cabo por el docente y los estudiantes; por otro lado, el método de registro produce menor grado de reactividad, es decir, de reacción de los sujetos observados frente a la presencia del observador participante. Como lo han analizado Rockwell y Espeleta (1983) la observación del cotidiano escolar y la cultura que en ella se desarrolla permite documentar “lo no documentado”, que desde nuestro enfoque constituye un valioso conjunto de prácticas para el análisis del trabajo docente y la posibilidad de replicar futuras experiencias. Además de registrar las clases tomamos en consideración esas muestras de escritura producidas dentro de la escuela que frecuentemente son descartadas: los apuntes de los alumnos, las escrituras en la pizarra, las resoluciones de trabajos como también las planificaciones anuales elaboradas por los docentes.

Tabla 1. Totales de alumnos y clases registradas

	EES Nº 46	ISB
Total de alumnos	22	23
Total de clases observadas	2	2
Total de trabajos recolectados	19	19

Dado que nuestro enfoque es eminentemente cualitativo, los datos cuantitativos que mostraremos no tendrán protagonismo sino que servirán exclusivamente para reforzar algunos puntos expuestos o clarificar nuestro desarrollo expositivo. Por este motivo es que también la narración de la clase y el análisis de la misma en relación con la dimensión interactiva resultan insoslayables.

3. Desarrollo de las clases

Caso 1: ISB

Las clases desarrolladas en el ISB forman parte de una unidad centrada en el trabajo con la oración y la morfología. En otra oportunidad, el docente y el curso ya habían repasado las categorías léxicas sustantivo, adjetivo y verbo.

La jornada comienza con el anuncio de que en el día de la fecha comenzarían a trabajar con la “estructura de las oraciones”, tema que abordarían en sucesivas clases. Luego de preguntar a los alumnos si habían transitado

la temática el curso anterior o en la primaria, varios dijeron que sí. Uno de ellos, Pedro comenta: “Yo me acuerdo que había que marcar sujeto y predicativo (sic) pero más que eso nunca llegué a entender. O me lo olvido”. Otros preguntan si tendrían que “marcar todo” en la oración, en referencia a identificar todas las funciones sintácticas; el docente dice que por el momento no, sólo algunas ya que en próximas clases sumarían las que faltan. Pregunta al curso si habían trabajado en torno a las voces pasiva y activa; la mayoría responde que no, salvo por una alumna que menciona haber trabajado la voz pasiva en clases particulares de inglés a las cuales asiste.

Al iniciar el trabajo, el profesor escribe en la pizarra una serie de oraciones:

1. Tuvimos muchos problemas.
2. El paciente de la sala 4 sufrió un nuevo infarto.
3. Los estudiantes realizaron un acto para el 25 de mayo.
4. A la vecina la asustó el perro con sus ladridos.

Carla pregunta si todas las oraciones son “OU” o “OB”; ante la pregunta de los compañeros y docente se aclara que esas abreviaturas se refieren a las categorías de oraciones unimembres y bimembres. En este caso, son bimembres y que por el momento no van a trabajar con las primeras. Dicta una definición de sujeto y la forma de reconocerlo. Define al sujeto desde un punto de vista sintáctico: “Es la parte de la oración que concuerda en número y persona con el verbo. Suele tener como núcleo un sustantivo o pronombre”. Pide a los alumnos que le digan cómo identificar el sujeto a partir de la definición. Ante ello surge el siguiente intercambio que reproducimos a partir del registro tomado:

MARCOS: Y lo reconocemos también porque está adelante de la oración. O no está, como en la primera de las cuatro.

CARLA: Y hay que preguntarle al verbo “¿Quién o qué hizo lo que el verbo dice?”.

Varios de los estudiantes señalaron “A la vecina” como sujeto de la oración 4, lo cual es corregido por el profesor diciendo que según lo que acaban de decir, la vecina no es quien “Asustó” sino quien fue asustada.

PROFESOR: Por eso tienen que observar la concordancia. Es la prueba más efectiva para reconocer el sujeto. ¿Y qué pasa con “sufrió”? ¿Se dice quién lo hizo?

¹⁰ Sostenemos con Cuesta (2012, 2016) que ningún relato muestra “lo real” sino solo una aproximación que permite el ejercicio analítico para la didáctica.

JOAQUÍN: No... nadie hizo nada, le pasó al paciente. El profesor les recuerda que no deben utilizar la estrategia de “preguntar al verbo” porque puede dar resultados ambiguos, cosa que se va a notar más en futuras clases cuando aborden otras funciones.

PROFESOR: “El paciente” es, efectivamente, el sujeto aunque no haga nada y se lo reconoce por concordancia y por su núcleo que es un sustantivo.

En este intercambio vemos que las explicaciones del profesor intentan asentar la reflexión sobre criterios formales (la flexión y la concordancia, el carácter nominal del núcleo del sujeto) para correrse de estrategias como la “pregunta al verbo” (muy frecuente en la tradición escolar) por considerarlas imprecisas. Sin embargo, al discutir el ejemplo 2 y el verbo “sufrir”, él mismo habilita la dimensión semántica. Esto nos muestra que las operaciones realizadas por profesores y alumnos negocian los sentidos *in situ* y ocasionalmente transgreden las formulaciones teóricas, en este caso arraigadas en criterios formales. En lugar de considerarlos un “error” o “incoherencia” (como podría hacérselo desde el aplicacionismo), estos desplazamientos momentáneos son concebidos desde nuestra perspectiva como intervenciones didácticas donde observamos la negociación inherente a la construcción de conocimiento en el aula; se verán algunas repercusiones en el resto de la situación observada, incluso cuando estas no se expliciten entre los participantes.

Durante el resto de la clase, el docente explica y grafica en el pizarrón las siguientes categorías sintácticas: núcleo verbal, modificadores (directo e indirecto), objeto (directo e indirecto), circunstanciales y sujeto tácito. Propone luego una ejercitación con varias oraciones formuladas para identificar las funciones trabajadas.

La segunda clase comienza con una explicación oral de las diferencias entre voz pasiva y activa y ejemplos en los que el profesor señala la “inversión” estructural que suele producirse entre las funciones de sujeto y objeto y que en la estructura pasiva le otorga mayor importancia a “quien se ve afectado por lo que el verbo indica”. Aclara que hasta el momento sólo han trabajado a propósito con verbos transitivos (definición que les pide repasar de los apuntes de clases pasadas). Explica el concepto de complemento agente para identificar por completo la estructura de los ejemplos de voz pasiva que ha propuesto. Luego reparte las copias con el trabajo práctico (ver anexo) para que los alumnos lo resuelvan durante la clase en forma individual y por escrito. Durante el desarrollo de la

actividad, el docente va interviniendo en ocasiones para aclarar dudas (en forma individual o para el grupo).

Caso 2: EES Nº 46

La clase se inserta en una unidad cuyo eje es la temática policial; integra narraciones policíacas en la literatura y el cómic, el trabajo sobre la noticia y la crónica como géneros y la reflexión sobre los tiempos verbales así como sobre las estructuras sintácticas ya mencionadas, como consta en la planificación del curso. Antes de la clase observada ya habían trabajado con los primeros tres contenidos, por lo cual la incorporación de la sintaxis viene a cerrar la unidad. El docente había pedido con anterioridad a los estudiantes que consiguieran tres recortes periodísticos con la indicación de que su temática fuera un hecho policial. En la clase anterior habían leído uno aportado por el profesor y trabajado sobre la paratextualidad del género.

Dado que algunos alumnos no habían recortado las noticias pero llevaron periódicos, el docente destina los primeros minutos de la clase a que completen esa tarea.¹¹ En paralelo, el profesor pasa por los bancos para resolver dudas e indica a quienes ya han concluido que cada uno seleccione el título de uno de sus recortes y lo escriba en la pizarra.

Algunos estudiantes socializan consultas acerca de la pertinencia de sus recortes. Agostina pregunta si una noticia sobre la detención de un ex funcionario que ella había seleccionado podría servir. “Estaba en la sección de política, pero a mí me parece que es una noticia policial porque lo de que se robó dinero”. En una situación similar analizada en Gagliardi (2016), esta intervención y otras acerca de las clasificaciones temáticas de los medios de prensa permiten ver las orientaciones de sentido que los estudiantes ingresan a la tarea propuesta.

Cuando los estudiantes ya han pegado sus recortes y la pizarra ya tiene registrados unos 15, el docente propone comenzar a buscar algunas “regularidades” en los ejemplos del pizarrón y luego en los que cada uno ha conseguido. Pide que identifiquen en cada oración los siguientes datos: evento, responsable, afectado, lugar, tiempo. Explica a qué se refiere cada una de esas nomenclaturas.¹² Estas denominaciones son adaptaciones de la teoría de los roles temáticos apropiadas en un proceso de trasposición y

11 Los diarios utilizados fueron *El Día*, *Clarín*, *Popular* y *Hoy*. Con un promedio de 3 recortes por alumno, tenemos un total aproximado de 66 muestras como corpus de trabajo.

12 Puntualiza que “evento” refiere a la acción proceso o estado, es decir, alude al aspecto semántico del verbo o de las nominalizaciones minoritariamente.

creación didáctica (Bronckart y Schneuwly, 1996).¹³ El profesor trabaja con lo que los alumnos van resolviendo en forma oral e indicándoles que subrayen y etiqueten. Comienzan por el evento, que en casi todos los ejemplos se corresponde con el núcleo verbal del predicado salvo en un caso en que coincidiría con una nominalización (“Robo y asesinato en Los Hornos”) que dejarán “para futuras clases”. Pregunta si conocen qué tipo de palabras son aquellas que han marcado como evento. Ámbar dice que se trata de verbos, categoría que habían repasado algunos meses antes en el curso. Se produce otro intercambio:

MARTÍN: En muchos títulos no se dice el responsable. En los que yo tengo tampoco.

PROFESOR: Cierto. ¿Ven alguna otra cosa en común en los ejemplos que están en el pizarrón?

CAMILA: Muchas veces lo que está primero es la acción. Por ejemplo “Cayó el autor de un millonario robo”, “Asaltan a mujer y su hija”. Hay varios así.

PROFESOR: También, es cierto. ¿Y qué pasa con ejemplos como “Mujer fue brutalmente atacada por su pareja”? ¿Alguien más tiene recortes con títulos parecidos?

Al menos seis alumnos contestan afirmativamente. Algunos leen sus ejemplos. El profesor pregunta si el responsable figura en los ejemplos que acaban de leer y en la mayoría de los casos reconoce que no lo está explícito.

KEVIN: ¿Profe, esto es como en las oraciones cuando no está el sujeto?

ÁMBAR: Lo del sujeto tácito. Lo dimos el año pasado o en la primaria.

MARTÍN: ¿Otra vez eso? (*risas*)

PROFESOR: Más o menos (*risas*). Sí, en varios de los casos que están en el pizarrón y que ustedes seguro tienen en sus noticias son casos de sujeto tácito. También hay otra cosa que veremos la clase que viene.

A continuación, pide a los alumnos que identifiquen en los recortes restantes los mismos datos o roles temáticos que ya vieron entre todos con los ejemplos socializados. Luego de completar esto, el docente recupera la categoría de sujeto para sistematizarla. Pregunta si recuerdan qué es el sujeto a partir de lo que vieron en cursos anteriores; varios responden que es “el que hace lo que dice el verbo” y que “no

siempre está”. El docente pregunta por el ejemplo “Joven sufrió un violento robo en una salidera”.

PROFESOR: A ver ¿“Joven” es el que hizo lo que dice el verbo? ¿Cómo lo marcaron ustedes hoy?

FLAVIA: Como afectado.

PROFESOR: Bien. No siempre los verbos son acciones. Recuerden lo que dijimos hoy más temprano: cuando hablamos de eventos hablamos de acciones, procesos o estados.

El profesor comenta que el sujeto no siempre es el que “hizo algo” sino que puede ser quien recibe lo que el verbo o evento indica. Elaboran una definición de sujeto en el pizarrón conjugando lo que el profesor dijo con lo que los alumnos van formulando:

Sujeto: parte de la oración que expresa al responsable del evento o lo afectado por el evento (en los ejemplos en voz activa).

- Suele concordar en número y persona con el verbo.
- Suele tener un sustantivo.
- Puede no estar mencionado. En ese caso se lo llama “sujeto tácito”.

Al igual que en el caso del ISB la definición no busca profundizar en los casos de sujeto compuesto y a diferencia del caso 1 no se abordan los modificadores; los ejemplos analizados poseen escasos modificadores, por lo cual puede tratarse nuevamente de una decisión didáctica no abordarlos en este momento.

Algunos estudiantes preguntan qué es la voz activa. El profesor menciona que es lo que van a trabajar en la siguiente clase. Pide que identifiquen los sujetos en los titulares que tienen en sus carpetas o los sujetos tácitos si correspondiera. Luego de revisar varios ejemplos pregunta cuántos encontraron casos de sujeto tácito y al menos tres cuartas partes de la clase levantan la mano. El profesor dicta una consigna para que resuelvan por escrito en parejas.

Eliján un recorte en el que hayan identificado sujeto tácito y el responsable no se mencione. ¿Por qué creen que no se menciona ese dato en el título? Luego de responder esta consigna, lean la noticia completa para ver si se confirma su explicación.

La clase finaliza con un plenario en el cual los alumnos comparten sus respuestas. Surgen cuatro posibles explicaciones para la omisión del responsable bajo la función del sujeto:

13 Dentro de las operaciones de apropiación llevadas a cabo, se elimina la distinción entre argumentos y adjuntos y se unifican roles como los de tema y paciente bajo la etiqueta “afectado”.

- porque se desconoce su identidad;
- porque se le quiere dar más “importancia a lo afectado”;
- porque se le quiere dar más importancia al evento;
- para que el lector deba leer la noticia completa y así averiguarlo.

En este sentido los estudiantes reponen en sus hipótesis motivaciones semántico-pragmáticas relacionadas con la función informativa de la oración (Di Tullio y Malcuorni, 2012) y con una deliberada infracción a la máxima de cantidad griceana (Escandell Vidal, 2003).

El docente pide a los alumnos que registren en sus apuntes las hipótesis. Casi la mitad manifiesta que la que explica mejor sus ejemplos es la última ya que el cuerpo de la noticia menciona al responsable; otros manifiestan que puede ser más de una o una combinación de varias.

La segunda clase inicia nuevamente con un pedido de escribir en el pizarrón ejemplos de los titulares. El profesor ahora pide que formulen entre todos esquemas que postulen las estructuras más regulares. Se llega a las siguientes formulaciones que reproducimos según el orden de recurrencia constatado por el grupo:

Evento (verbo) + afectado + lugar o tiempo
 Afectado + Evento (verbo en voz pasiva)¹⁴
 Responsable + evento (verbo) + afectado

Conversan sobre otros ejemplos que cada uno tiene en su carpeta para ver si responden a estas estructuras. Luego, el profesor recupera la categoría de voz activa y anuncia que trabajarán la voz pasiva. Para ello hace recaer la atención en la diferencia entre las oraciones pasivas y activas. Toma algunos ejemplos de uno u otro tipo vertidos en la pizarra y los reformula para que observen la oposición. Pide a algunos alumnos que elijan un caso y lo reformulen en forma oral. Luego les hace verbalizar las diferencias como la presencia de una perífrasis verbal en el caso de la voz pasiva y los roles temáticos que desempeña el sujeto en cada caso.

PROFESOR: ¿Y qué diferencia encuentran en el sentido de una u otra versión?

KEVIN: Ninguna.

MARTÍN: Dicen casi lo mismo. Aunque la de “Un policía fue asesinado por ladrones...” es como... como que importa más el policía.

PROFESOR: ¿A ver, a qué te referís?

MARTÍN: En “Ladrones asesinaron a un policía en su casa” lo importante son los ladrones y que mataron a alguien.

El docente elabora con los alumnos una lista de rasgos de la voz pasiva y pide que agreguen a la definición de sujeto ya trabajada información sobre lo conversado. Agregan que el rol del sujeto es siempre de afectado y que el responsable puede manifestarse o no en una construcción encabezada con “por”.

La segunda hora de la clase está dedicada a resolver de forma individual el trabajo práctico (ver anexo), el cual sólo no entregan tres alumnos.

4. Resultados y Discusión

Resolución del trabajo práctico

Dejando de lado las primeras dos consignas del trabajo, no centradas en la gramática específicamente, pasaremos a ver cómo resolvieron ambos grupos la tarea. Dividimos las resoluciones en *completas* (aquellas donde se responde satisfactoriamente a todos los puntos de la consigna), *parciales* y *sin responder*.

Tabla 2. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 3			
	Completas	Parciales	Sin responder
ISB	9 (47 %)	7 (37%)	3 (16%)
EES N° 46	14 (74%)	3 (16%)	2 (11%)

Si bien el punto 3 no propone lo mismo (en el caso ISB se pide identificar funciones sintácticas; en el EES N°46, los papeles temáticos), cada grupo trabajó con una metodología que permitiría resolver su respectiva consigna, por lo cual podemos analizar cada una en sus propios términos. En el primer caso, la identificación de funciones sintácticas sin hacer intervenir desde la consigna el nivel semántico-pragmático sólo es lograda plenamente por menos de la mitad del curso. Las resoluciones parciales intentan identificar y clasificar cada elemento de cada oración y se producen errores como en el análisis de “Golpearon a un cadete de un liceo militar hasta desmayarlo” donde varios alumnos identifican “de un liceo militar” como circunstancial de lugar cuando en verdad forma parte del objeto directo.

Los estudiantes de la EES N° 46 muestran menos dificultades para resolver su consigna de identificar roles (el 74% lo resuelve en forma satisfactoria). La mayoría de

¹⁴ El docente introduce esta categoría al anotar el esquema formulado por escrito en la pizarra.

las dificultades se encuentran en que las identificaciones no siempre se corresponden con sintagmas completos: por ejemplo, en la mencionada oración varios alumnos marcan “cadete” como afectado dejando de lado el resto de los elementos del sintagma. Esto probablemente tenga que ver con el análisis semántico que orienta hacia la palabra con contenido denotativo fuerte, es decir, los núcleos sintagmáticos. Observamos situaciones similares en otros estudios (Gagliardi, 2016).

Tabla 3. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 4			
	Completas	Parciales	Sin responder
ISB	10 (53%)	5 (26%)	4 (21%)
EES Nº 46	13 (69%)	5 (26%)	1 (5%)

La consigna 4 es más interesante de analizar aún. Es notorio que el grupo de la EES Nº 46 tenga un porcentaje ínfimo sin responderla (5%) frente al 21% de ISB. La consigna de ISB, en relación a la metodología de clase y a los saberes trabajados, implica en el caso que los alumnos utilicen el criterio de la concordancia como justificación válida mientras que en EES Nº 46 implica recurrir a más tipos de evidencia. Una de las respuestas completas de este segundo grupo identifica el sujeto de “Tras su caída, Nicolás recibió un fuerte impacto en el cráneo” debido a que “Nicolás es el afectado, es un sustantivo y concuerda con el verbo en persona y en número”. La oración cuenta con la dificultad de tener un constituyente en primer lugar que no es sujeto; esto se advierte como problema en las resoluciones parciales de ISB donde 4 alumnos identifican “Tras su caída” como modificador de “Nicolás” y lo unen dentro de un mismo sintagma como sujeto bajo el criterio de la posición inicial. De este modo, vemos que los criterios formales como el de la concordancia no ayudan a evitar esta confusión incluso cuando el docente desestimó explícitamente el criterio del ordenamiento.

Tabla 4. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 5			
	Completas	Parciales	No responde
ISB	3 (16 %)	5 (26%)	11 (58%)
EES Nº 46	12 (63%)	6 (32%)	1 (5%)

La consigna 5 es la que explícitamente introduce la dimensión discursiva. Claramente como el grupo de la EEE Nº 46 ya se mostraba acostumbrado a la discusión en torno al sentido y habiendo desarrollado argumentación por es-

crito en torno a las funciones identificadas, logra resoluciones más sustanciales. En el caso de ISB, no obstante, destacamos que si bien la consigna muestra el problema de la falta de integración explícita entre la gramática y la dimensión discursiva en las clases desarrolladas, sería imposible que encontráramos respuestas como las siguientes si en la clase no se hubieran habilitado al menos algunas dimensiones semánticas como mencionamos en torno al sujeto al hablar del ejemplo con “sufrir”. Una de las respuestas que podemos considerar completas de ISB dice “Porque hay sujeto tácito y en el diario quieren preservar la identidad del que lo golpeó así las personas leen la noticia completa”; el alumno introduce, quizá a modo intuitivo, una motivación a pesar de la circularidad del razonamiento inicial (“no se menciona el sujeto porque hay sujeto tácito”). Las respuestas parciales sólo registran argumentos como “Porque hay sujeto tácito”, arraigadas en lo formal. Notablemente, la mayoría (58%) no responde la pregunta, probablemente porque no logran relacionar la función sintáctica con la construcción de sentido de modo tal que pudieran articular una explicación.

Tabla 5. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 6			
	Completas	Parciales	Sin responder
ISB	12 (63%)	4 (21%)	3 (16%)
EES Nº 46	13 (68%)	3 (16%)	3 (16%)

En relación con la anterior, esta consigna muestra también resultados significativos. Ambos grupos la resuelven en porcentajes muy similares. En el caso de ISB, es innegable que la explicación del docente en la que habilitó la dimensión semántica de la construcción pasiva permitió al 63% de los alumnos ingresar a sus respuestas una explicación relacionada con el sentido y la estructura informativa. Las respuestas parciales muestran sólo dificultades en ambos grupos para articular esta parte de la resolución, siendo la enumeración de los cambios formales entre las dos formas de la diátesis muy satisfactoria en ambos casos.

Interacción y negociación de sentidos

Debemos hablar también, y por sobre todo en forma cualitativa de los resultados, dado que un enfoque circunstanciado es coherente con dicha mirada y con una evaluación procesual o formativa de las experiencias.

Con respecto a las clases de ISB, queremos realizar algunas observaciones teóricas y metodológicas. Como dijimos, la propuesta se ubica dentro de la tradición estructu-

ralista e intenta incorporar la dimensión textual-discursiva con mayores conflictos que en el otro caso observado. Sin embargo, la interacción como unidad de análisis nos permite advertir las zonas donde las tres instancias del sistema didáctico *desplazan* el aplicacionismo: los alumnos reponen el sentido como criterio para ingresar al análisis de las formas, incluso cuando el docente lo desestima en un principio; luego, el propio docente permite el ingreso del sentido al explicar la diátesis. El trabajo real (Riestra y Tapia, 2014) muestra que la trasposición didáctica no puede concebirse en términos de rígida aplicación de una teoría lingüística sino en términos de negociaciones. Sin esta dinámica resultaría difícil explicar que los alumnos hayan resuelto una parte tan específica de la consigna 5 y hayan dado una explicación semántico-pragmática satisfactoria a pesar de las otras dificultades para integrar el análisis sintáctico con el ámbito discursivo.

Una zona de contacto entre ambas experiencias pone en duda la productividad que para el análisis didáctico suponen los argumentos reproductivistas (como por ejemplo “Los docentes afines al estructuralismo enseñan de X modo y solo logran X resultados”). Ese aspecto en común es la intervención didáctica que en ambos casos muestra decisiones conscientes y ligadas a la programación de la enseñanza. Los docentes deciden “recortar” los contenidos y no abordar descriptivamente todas las subcategorías posibles, por ejemplo, del sujeto, como se esperaría de una metodología estructuralista. La clase de ISB muestra que el profesor toma distancias respecto de la secuenciación y del nivel de descripción esperables para el estructuralismo. En el caso de la EES N° 46 también se suspenden explícitamente categorías (oración unimembre, transitividad) que podrían ser retomadas y profundizadas en otras clases o no.

En cuanto al caso particular de la EES N° 46, el método elegido implica un recorte del contenido que permite abordar los casos de verbos transitivos aunque no otros (minoritarios en cuanto a la cantidad de verbos disponibles en español) como los copulativos. También, como mencionamos, muestra un trabajo menos preciso sobre los límites sintagmáticos. No obstante, los mismos podrían ser profundizados en futuras clases dado que los estudiantes parecen haber dominado las bases del análisis sintáctico y, aún más, han logrado establecer (tanto en la resolución del trabajo como en la interacción) conexiones con los efectos de las formas lingüísticas en el marco de un género discursivo particular. Por otro lado, al desplazar el abordaje de la gramática desde la identificación y descripción hacia la argumentación, las clases de la EES N°46

muestran alternativas para una evaluación que frecuentemente se ve marcada por un carácter resolutivo: el proceso de razonamiento que lleva a identificar las funciones de los constituyentes oracionales suele quedar invisibilizado. De este modo, una metodología circunstanciada que reconoce la necesidad de habilitar respuestas de ese tipo pone en juego la metacognición, la reflexión metalingüística y el uso de la argumentación integrada al trabajo sobre un fenómeno de la lengua.

5. Conclusiones

A partir del cotejo de las dos experiencias y los resultados expuestos, sostenemos que una metodología de enseñanza como la desplegada en el segundo caso vehicula una serie de aprendizajes que permiten reconciliar los cuerpos de saber involucrados y propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes. Podemos sistematizar los puntos principales de una metodología circunstanciada para el abordaje de la gramática:

- “La entrada por el significado” a las formas lingüísticas, es decir, incorporando aspectos discursivos, semánticos y pragmáticos, repercute positivamente sobre la identificación de las categorías gramaticales trabajadas como contenido y ayuda a los alumnos a desarrollar criterios más complejos. Cuando este ingreso no es habilitado por la propuesta didáctica, tanto los alumnos como el docente pueden habilitarlo aun cuando no lo adviertan. En este sentido, la interacción es un factor a ser tenido en cuenta para la elaboración de propuestas e investigaciones.
- Los docentes no “aplican” o “bajan” teorías al interior del aula sino que efectivamente transigen sus límites metodológicos incluso cuando su trabajo representado no lo explicita. Una metodología circunstanciada parte de la necesidad de conceptualizar las intervenciones del docente frente a las disciplinas de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996). Las operaciones de recorte, condensación, omisión y suspensión resuenan especialmente.
- Un modelo basado en la investigación y contraste, aun cuando las conclusiones que de una experiencia así se extraiga sean parciales, permite ejecutar la reflexión metalingüística e integrar conocimientos del sistema de la lengua con los usos reales en el discurso. Habilita también la discusión crítica en torno a las dimensiones ideológicas del lenguaje y la

presentación de la información y permite dar cuenta de las consultas y respuestas de los alumnos que *emergen* durante la interacción para decidir *ajustar* lo planificado a la situación efectiva en el aula.

- Desplazar las funciones sintácticas de la simple identificación e incorporar una organización basada en la investigación, la explicación y la argumentación en torno a lo observado descentra el abordaje de la lengua respecto a una aproximación descriptivo-taxonomica. Incorporar, por ejemplo, la argumentación escrita para dar cuenta de lo observado en un corpus permite no solo la reflexión metalingüística sino reconciliar el trabajo con la gramática y la argumentación. De este modo también, el docente posee más material sobre el cual realizar evaluaciones del desempeño de los alumnos y del proceso de enseñanza y aprendizaje, no constriñéndose sólo a una evaluación resultativa.
- Una secuencia de este tipo permite además descompartimentar saberes como el sujeto y la diátesis, siendo este último con frecuencia un objeto poco analizado en la escuela por considerarlo “difícil” y aproximarse así a los usos efectivos del lenguaje en la circulación cotidiana (en este caso, dentro del discurso mediático).
- El análisis de las prácticas efectivas mediante un enfoque circunstanciado revela la trama de operaciones desplegadas por alumnos y docentes donde los saberes pedagógicos (por ejemplo, las teorías de referencia, los currículos) pueden entrar en conflicto con los saberes docentes y, ante todo, la intervención didáctica como acción ineludible a ser tenida en cuenta durante los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto como para la elaboración de futuras propuestas.
- El enfoque propuesto no descarta prácticas arraigadas en la escuela pero busca conferirles otro significado (en ambas clases, por ejemplo, se analizaron ejemplos en el pizarrón, pero con fines y construcciones de sentido diferentes). No se trata de postular revoluciones copernicanas en la metodología sino de resolidarizar saberes pedagógicos y docentes así como reconceptualizar el rol del alumno frente a la gramática.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Archanco, P. (2015). *Lengua y Literatura III. Gramática y Normativa*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Avendaño, F. y otros (2013). *Lengua II. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, 15 (13), 11-25.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (9), 61-78.
- Cassany, D. (1999). Enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36, pp. 11-33.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cuesta, C. (2015). Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales. *Professare*, 4 (1), 23-40.
- Cuesta, C. (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En Sawaya, S. y Cuesta, C. *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 20-42). La Plata: Edulp.
- DGCyE (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria, 2° ES*. La Plata: DGCyE.
- Di Tullio, A. y Malcuorni, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores de Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Dib, J. y Rubalcaba, M. (2007). Nuevo Diseño Curricular bonaerense: ¿lengua o prácticas del lenguaje. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica, 28, 29 y 30 de noviembre 2007
- Escandell Vidal, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

- Gagliardi, L. (2015). Gramática en el aula: notas para su abordaje. Ponencia presentada en la I Jornada del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. La Plata, 15 de octubre de 2015 (mimeografiada).
- Gagliardi, L. (2016). La noticia periodística en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: algunas resignificaciones. Ponencia presentada en las IV Jornadas Bilingües "Propuestas y experiencias educativas para el aula de hoy". Instituto Superior de Formación Docente Nº 97, La Plata, 13 y 14 de octubre de 2016.
- Guasch, O. y Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25 (4), 483-488
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 187-208.
- Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2005). La gramática. En: Alvarado, M. (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Pérez, L. y Rogeri, P. (2007). La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la Educación Común*, 3 (6) 108-113.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua: un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. y Tapia, S. M. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1 (2), 178-206. Recuperado de <https://goo.gl/Q9uyG1>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre Educación, São Paulo, Brasil: CLACSO.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18 (58), 60-73.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.

- Zayas, F. y Camps, A. (2003). Introducción. En: Zayas, F. y Camps, A. (Coord.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 5-16). Barcelona: Graó.

Anexo

ISB

El Día, 27 de Septiembre de 2016

Policiales

Golpearon a un cadete de un liceo militar hasta desmayarlo*Ocurrió en la provincia de Buenos Aires. El cadete herido fue internado por las autoridades.*

Un joven cadete del Liceo Militar del Ejército que funciona en la localidad bonaerense de San Martín estaba hoy internado “con pronóstico reservado” luego de haber sido golpeado violentamente por otro alumno, que quedó detenido.

Así lo informó hoy el Ejército, que precisó que “el 23 de septiembre en el patio Sarmiento del Liceo Militar General San Martín, el estudiante de 6° año Emanuel Sánchez agredió físicamente al alumno Nicolás Pastraro de 4° año, en momentos en que ambos se encontraban en el recreo”.

“Sufrió un desmayo producto del golpe. Tras su caída, Nicolás recibió un fuerte impacto en el cráneo”, señaló la fuerza armada a través de un comunicado. Tras el episodio, Pastraro fue llevado al hospital Eva Perón, de San Martín, donde hoy se quedó internado. Por decisión judicial, Sánchez permanece detenido por lesiones graves en la comisaría de Villa Bosch, partido bonaerense de Tres de Febrero, añadió el parte de prensa.

1. Lee la noticia en forma completa.
2. Identificá los paratextos de la noticia que vos conozcas.
3. Identificá el núcleo verbal del predicado, objetos y circunstanciales si los hubiera.
4. Identificá en cada oración el sujeto. Puede ocurrir que no se encuentre expreso. Luego, elegí uno de los ejemplos y explicá cómo lo reconociste.
5. Ahora mirá el título de la noticia ¿Por qué motivos no se menciona en el título el sujeto?
6. “El cadete herido fue internado por las autoridades”. Reformulé la oración en voz activa. Luego, enumerá los cambios que tuviste que efectuar y explicá la diferencia de sentido que encuentres entre ambas versiones

EES Nº 46

El Día, 27 de Septiembre de 2016

Policiales

Golpearon a un cadete de un liceo militar hasta desmayarlo*Ocurrió en la provincia de Buenos Aires. El cadete herido fue internado por las autoridades.*

Un joven cadete del Liceo Militar del Ejército que funciona en la localidad bonaerense de San Martín estaba hoy internado “con pronóstico reservado” luego de haber sido golpeado violentamente por otro alumno, que quedó detenido.

Así lo informó hoy el Ejército, que precisó que “el 23 de septiembre en el patio Sarmiento del Liceo Militar General San Martín, el estudiante de 6° año Emanuel Sánchez agredió físicamente al alumno Nicolás Pastraro de 4° año, en momentos en que ambos se encontraban en el recreo”.

“Sufrió un desmayo producto del golpe. Tras su caída, Nicolás recibió un fuerte impacto en el cráneo”, señaló la fuerza armada a través de un comunicado. Tras el episodio, Pastraro fue llevado al hospital Eva Perón, de San Martín, donde hoy se quedó internado. Por decisión judicial, Sánchez permanece detenido por lesiones graves en la comisaría de Villa Bosch, partido bonaerense de Tres de Febrero, añadió el parte de prensa.

1. Lee la noticia en forma completa.
2. Identificá los paratextos de la noticia.
3. Identificá en las oraciones subrayadas los siguientes elementos datos: Evento, Responsable, Afectado, Tiempo, Lugar. Puede ser que alguno no se encuentre presente.
4. Identificá en cada oración el sujeto. Puede ocurrir que no se encuentre expreso. Luego, elegí uno de los ejemplos y explicá cómo reconociste el sujeto utilizando al menos dos criterios.
5. Ahora mirá el título de la noticia ¿Por qué motivos no se menciona en el título al responsable del evento? Justificá tu respuesta.
6. “El cadete herido fue internado por las autoridades”. Reformulé la oración en voz activa. Luego, enumerá los cambios que tuviste que efectuar y explicá la diferencia de sentido.